

Parte 3 – Saberes, práticas e políticas na formação de professores
13. A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador

Ana Vieira
Ricardo Vieira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

VIEIRA, A., and VIEIRA, R. A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 283-300. ISBN 978-85-7511-484-1.
<https://doi.org/10.7476/9788575114841.0015>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador

Ana Vieira
Ricardo Vieira

Da plasticidade do trabalho docente

As funções escolares elencadas – quer pelo senso comum, quer mesmo pelos projetos educativos de determinada escola – são, por vezes, genéricas e até pretensiosas. Miguel Zabalza (1991, p. 37), ao falar da função da escola, considera três eixos – o pessoal, o instrutivo e o social:

A um nível muito geral, podemos adiantar que a escola básica é um dos agentes sociais em que os sujeitos desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura; representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica de intercâmbio mútuo de influências de todo o tipo.

Muitos autores defendem, atualmente, inspirados fundamentalmente nas ciências cognitivas (Tardif e Lessard, 2007), a possibilidade de definir a docência como um trabalho essencialmente cognitivo baseado no tratamento de variada informação. Contudo, a relação entre ensino e aprendizagem é também entre pessoas e entre culturas (Iturra, 1994; Vieira, 2011) e, portanto, resulta em um trabalho so-

cial interativo sobre e com os seres humanos (Vieira, A., 2016). Tardif e Lessard (2007, p. 33) põem bem a tônica nos componentes do trabalho interativo:

Negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc. Esse trabalho sobre o Humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afectividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins: o terapeuta, o docente, o trabalhador de rua engajam diretamente sua personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam e os acolhem em função dela. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito etc. constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo.

O professor, para além do desencanto atual com as reformas dos sistemas educativos, essencialmente com as que põem a tônica na dimensão tecnocrática e produtiva, para além da reconhecida crise da instituição escolar (Nóvoa, 1992), tem, ainda, que considerar as profundas alterações das sociedades e culturas contemporâneas que se refletem no espaço escolar (Thurler; Perrenoud, 1994). Alterações que obrigam a escola e os professores a dotarem-se de outros recursos, de outros profissionais e de outras formações e competências.

Provavelmente, são atualmente menos discutíveis as posições teóricas que apelam à formação sociocultural, para além da pedagógica, para o exercício da profissão de educador ou professor, com vista à construção do sucesso para todos, considerando que o insucesso escolar resulta não só da prestação do aluno, mas, também, do próprio fracasso da escola (Benavente et al., 1994; Iturra, 1990a e b). Nesta esteira, vale a pena olhar ao questionamento que

Perrenoud (2001, p. 18) faz a propósito da escola e da forma como gere as diferenças:

As crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, mas que assim se tornam devido a um funcionamento particular do sistema escolar. De repente, a escola é questionada, ela é que deve mudar [...]. Ao tratar todas as crianças como “iguais em direitos e deveres”, conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos e sucessos escolares.

Por isso, o professor tem de trabalhar não apenas centrado na sala, nem apenas na escola, mas também na família e na comunidade em sentido bilateral (Silva, 2001). Perrenoud (2001, p. 50) afirma mesmo que a família e a escola “*são duas instituições condenadas a cooperar*”.

No tocante aos pontos de vista da pedagogia clássica, o enfoque recai exclusivamente sobre a relação professor/aluno e no que se passa no interior da sala de aulas: “*a maioria deles ignora o papel educativo do contexto sociocultural e a influência da relação escola/meio ambiente nas competências dos alunos*” (Chaveau e Chaveau, 1989, p. 55).

Mas sempre houve professores que trabalharam muito ligados ao mundo fora da escola, aos contextos socioculturais dos alunos, como, por exemplo, os professores do 1º Ciclo que tinham/têm uma ligação mais forte com os contextos familiares, conhecendo muito bem a comunidade onde a escola está/estava inserida. Entretanto, também sempre houve e há professores que, por falta de sensibilidade, capacidade, preparação, vontade e sabe-se lá por que razão – que falta investigar – sempre viveram muito virados para as quatro paredes da sala de aula, ignorando o contexto

em que cada aluno está inserido fora da escola e que é fundamental conhecer para atingi-lo intelectual, cognitiva e emotivamente.

Provavelmente, a função pedagógica tradicional dos docentes, imbricada com funções sociais que foram desenvolvidas espontânea e voluntariamente (Vieira e Vieira, 2006),¹ por vezes, e por tantos docentes, em consequência das suas disposições altruístas e voluntaristas, terá de ser pensada em uma nova identidade profissional do professor.

O “novo” professor terá de assumir, cada vez mais, uma postura de mediador sociopedagógico, se quiser continuar a ter utilidade (Cortesão, 2000; Teodoro, 2006 e Vieira, 2016) precisando ter, a par de outras, uma formação antropológica e sociológica, de educação intercultural e de mediação sociocultural, independentemente de precisar ou não, também, de trabalhar em conjunto a outros mediadores interculturais e sociopedagógicos (Vieira, 2016). Vale a pena recordar Américo Peres (1999b, p. 241) quando diz que

[...] o professor continua a ser visto como um missionário, um apóstolo, um servidor do Estado, “um pau mandado” nas mãos de uma administração controladora e burocrática que paga mal e sobrecarrega os seus funcionários com tarefas administrativas e técnicas. Por outras palavras: o professor é uma espécie de “cão de guarda” do sistema educativo que não utiliza a sua mais-valia – o saber, o saber pedagógico, didáctico e relacional – e não tem capacidade colectiva para participar em projectos interdisciplinares inovadores, limitando-se ao conformismo e à passividade, adoptando o individualismo estratégico como falsa autonomia e defesa dos seus próprios fracassos e ainda como economia de tempo.

1. Ver as questões ligadas ao que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias, explorado no jornal *A Página da Educação*, n. 156, p. 17.

Manuela Teixeira (1995, p. 109), colocando-se em uma “perspectiva da sociologia da acção em que ao professor é reconhecida margem de manobra para levar, tão longe quanto possível, as estratégias que decorrem do seu projecto pessoal”, analisa algumas funções dos docentes:

- a) O professor como pessoa: uma função de relação, onde convoca Paulo Freire e a sua máxima de que ninguém educa ninguém, mas que todos nos autoeducamos em confronto (idem, p. 110). Desenvolve, aqui, a ideia de que o professor deve ser ele mesmo, já que aquele que não o faz – porque usa uma máscara para dar uma outra imagem de si – “podia, possivelmente, ser substituído, com vantagem, por uma televisão educativa ou por um computador que tivesse uma boa base de dados” (idem, p. 111);
- b) O professor com os alunos: uma função de promoção. Aqui explora o aforismo latino que lembra que “para ensinar latim ao João é preciso conhecer o João. Para chegar a uma relação com outrem é preciso primeiro reconhecer esse outrem, como pessoa – um ser único e irrepetível” (idem, p. 112);
- c) O professor e os outros professores: uma função de cooperação onde dá conta da dificuldade de colaboração com o grupo de pares;
- d) O professor e os pais: uma função de complementaridade. Aqui se refere às investigações que têm mostrado que a colaboração entre professores e as famílias tem efeitos muito positivos não só para os alunos, mas também para os pais e os professores;

- e) O professor e os outros trabalhadores da educação: uma função de descoberta onde fala da importância dos auxiliares de educação;
- f) O professor e a comunidade: uma função de extensão onde dá conta de como a “acção educativa transcende as paredes da escola para se transformar numa acção educativa a exercer no meio” (idem, p. 122).

Maurice Tardif e Claude Lessard (2007, p. 111), na sua obra sobre o trabalho docente, dedicam um capítulo inteiro a falar da carga de trabalho dos professores, depois de analisarem as características da organização escolar e o modo como elas marcam o trabalho docente. Começam por perguntar “O que faz um professor exactamente? Quais são as condições de sua carga de trabalho? E como ele a vê?”. Referem que o trabalho dos professores pode ser analisado do ponto de vista administrativo ou do vista das exigências reais do seu trabalho diário. As “condições de trabalho” correspondem a

variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido [...].

A análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (Tardif; Lessard, 2007, pp. 111-2).

Estes autores – considerando o trabalho do professor como “parcialmente elástico”, que leva a situações como, por exemplo, o docente pensar, no fim de semana, em um aluno com dificuldades ou com problemas disciplinares – investem, também, na carga informal de trabalho que não é mensurável em termos quantitativos. Além das aulas, que o senso comum representa como a função única do professor (Vieira, 1999b), ele tem, ainda, muitas outras solicitações:

A recuperação, atividades para-escolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico [...] a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, os períodos de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas” (Tardif e Lessard, 2007, p. 133).

Como nos recorda, também, José Manuel Esteve (apud Merazzi, 1983), o professor tem vindo a ser solicitado, no quadro das transformações sociais em geral que têm reflexos na escola, a assumir diversos papéis sociais, por vezes até contraditórios, o que contribui para o seu mal-estar docente:

Exige-se ao professor que seja companheiro e amigo dos alunos ou pelo menos que os apoie e ajude no seu desenvolvimento pessoal; porém, ao mesmo tempo, exige-se-lhe que faça uma selecção, no final do curso, no quadro, da qual, abandonando o papel de apoiante, deve adoptar o papel de juiz que é contraditório com o anterior. Exige-se ainda do professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno, facilitando o aparecimento e desenvolvimento da sua própria autonomia; porém, ao mesmo tempo, pede-se-lhe que pro-

duza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Uma vez, pede-se ao professor que atenda prioritariamente às necessidades individuais dos seus alunos; e, outras, impõe-se-lhes uma política educativa em que as necessidades sociais os utilizam, a eles e aos seus alunos, como peões ao serviço das exigências políticas ou econômicas do momento” (Merazzi, 1983).

[...] Por outro lado, aparece aos olhos dos seus alunos como um representante da sociedade e da instituição (Esteve, 1992, p. 38).

Trata-se, portanto, de uma acelerada mudança social que tem impactos na escola e na vida dos professores: “o professor enquanto rosto humano desse sistema queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. E tal mudança apenas principiou, pois como assinala Faure (1973), a educação está agora empenhada, pela primeira vez na sua história, em preparar as pessoas para um tipo de sociedade que ainda não existe” (Esteve, 1992, p. 38).

Também Luiza Cortesão (2000) chama a atenção para o mal-estar que se tem instalado na profissão docente, devido à dificuldade em lidar no dia a dia, e na prática educativa, com uma grande diversidade de papéis sociais resultante da escola de massas. A escola, habituada a trabalhar com grupos mais ou menos homogêneos, ou tidos como tal, vê-se agora cada vez mais perante a diversidade de públicos e de culturas em uma mesma sala de aula e perante discursos que apelam ao respeito pelas diferenças (André, 2006; Candau, 2007).

É fundamental não esquecer que

O professor existe porque existem alunos. A sua actividade está, assim, centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador de aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor precisa de conhecer o aluno, conhecê-

-lo pelo seu nome, na sua história, no que para ele é significativo (Teixeira, 1995, p. 112).

A formação de professores passa a debruçar-se sobre o interesse pelo conhecimento do contexto em que estes trabalham, dando atenção à diversidade presente no cotidiano. Procura incutir nos professores uma atitude reflexiva (Schön, 1983) e crítica da sua própria atuação. A diversidade passa a ser olhada, pelo menos do ponto de vista do discurso, mais como um recurso do que como um obstáculo. António Teodoro (2006, p. 8), em um estudo sobre a “atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente”, ao nível do 3º ciclo do ensino básico, apresenta uma proposta do que pode e deve ser o professor do século XXI: “*um militante de justiça social e um investigador na sala de aula*”. Contudo, para isso, é preciso tempo. Tempo para pensar, além de tempo de ócio para poder criar. E muito do tempo é consumido em reuniões prolongadas a discutir sempre a mesma coisa:

Eu penso que, de facto, é uma coisa excessiva, a carga administrativa e burocrática... Eu tenho esperança que a gente vá começando a guardar os papéis de uns anos para os outros e, para o ano, a gente já não tenha que fazer tantos... [risos]. Também, não podemos andar sempre a fazer o mesmo... Eu acho que o problema que temos, neste momento, temos...

Há dias li uma circular que veio da ministra, que definia que as reuniões não podiam ter mais de determinado tempo de duração. Vejam bem onde isto chegou...! Para a ministra falar disto... Porque, a maior parte das vezes, as pessoas estão ali só para se chatear umas às outras, não é? Às vezes dizem-me assim: “Ah, eu estive, não sei quantas horas, numa reunião...”, e eu pergunto: “Mas a fazer o quê?” Será que não há uma alma que diga assim: “A ordem de trabalhos é esta. E a gente tem que se despachar, que temos mais

que fazer!” E, depois, fica toda a gente saturada e nada se decide e dizem: “Isso, depois a gente vê!”, “Oh pá, não é nada, vamos já decidir isso agora!” Eu acho que as escolas têm que começar a ter algum bom senso e nem tudo tem que ir à reunião. Porque isto das democracias...! Alguém também tem que decidir, nas nossas costas, qualquer coisita, não é? É complicado de gerir tudo isto” (Rita, educadora de infância e ex-técnica do IAC).

O professor como mediador de aprendizagens

O professor é, por excelência, um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, em uma boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Entretanto, o professor é, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral.

Paulo Freire (2003, 2005 e 2006) insistiu na ideia de que não é possível ensinar sem aprender e sem escutar. Na “Pedagogia da Autonomia”, falando dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, Paulo Freire (2006, p. 23) refere que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; e que a questão da identidade cultural, “de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desrespeitado” (idem, p. 42).

Para Rosa Marí Ytarte (2010, p. 101), uma investigadora da área da mediação intercultural, a mediação socioeducativa seria, então, “a acção educativa cujo ponto de partida é estar disponível para

discutir a relação entre as identidades, dar voz e ouvir as razões a esses ‘outros’ a quem chamamos de diferentes. Entenda-se que para que uma acção seja mediadora de comunicação, ela terá que se basear na premissa de que todos os participantes devem sentir-se igualmente bem-vindos e reconhecidos pelo que são”. A propósito da relação entre ensinar e aprender que, de alguma forma, tem paralelismo com a simetria vendedor/comprador (Dewey), António Nóvoa pensa a profissão de professor comparativamente com outros profissionais, salientando que este está dependente da vontade e da cooperação do aluno para aprender, relação processual e interdependente, ao contrário de outros profissionais:

Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da “colaboração” do aluno: “um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno” (Labaree, 2000, p. 228).

Ninguém ensina a quem não quer aprender. Em 1933, John Dewey declarou, numa comparação provocadora, que, do mesmo modo que não é possível ser um bom vendedor se não há ninguém que compre, não é possível ser um bom professor se não há alguém que aprenda. O problema se torna ainda mais complicado se consideramos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar (Nóvoa, 2008, p. 229).

E mais complicada se torna a função de professor, se pensarmos que, para a tal mediação global, ele tem ainda de trabalhar com o meio físico e social, vulgo comunidade,² que vai muito

2. Na verdade, comunidade é um dos outros conceitos que foram ficando gastos pelo uso e abuso feito sem referência às suas origens e significado. Usamos aqui o conceito, no sentido escolar

além da relação educadores-educandos no espaço escolar. O professor/educador tem de ter conhecimento do meio e do território e usá-lo com propriedade no processo de ensino-aprendizagem. E isto obriga ao envolvimento com as famílias e a comunidade, ao trabalhar com todos os agentes sociais, desenvolvendo processos de comunicação criando projetos comuns que fomentem a inclusão cultural, social, religiosa, de gênero, etária etc.

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a viver com (Jares, 2007) a diversidade na unidade do projeto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se em uma mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, também, na qual alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, mediadores de conflitos em conjunto com o docente. Todavia, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador.

Vale a pena nos debruçarmo aqui, também, sobre as tutorias desenvolvidas pelos professores no seu trabalho de proximidade interpessoal e intelectual, experimentadas em vários países, a partir dos anos 1950 e 1960, consideradas pioneiras na mediação em Educação, uma vez que, em parte, foram transportados para a filosofia escolar do “Processo de Bolonha” que está a uniformizar a Europa em torno de uma unidade pedagógica comum: os ECTS.³

do mesmo, sendo certo que, em bom rigor, não há comunidade escolar, se usarmos a definição de Tönnies; há, sim, uma heterogeneidade de grupos sociais que vivem justapostos, ou mesmo em interação, e que colocam os seus filhos na escola.

3. ECTS (European Credit Transfer System). As tutorias estudadas por Baudrit, contudo, são entre alunos. Contudo, não deixa de ser uma forma de mediação em contexto escolar na qual a terceira pessoa, por estar mais próxima do contexto dos envolvidos na tensão, tem vantagens na entrada do mundo cultural do outro. No caso do processo de Bolonha, tem havido alguma dissonância

Os professores tinham, por vezes, dificuldades no ensino e na relação com alguns alunos e turmas. Os oriundos de meios sociais mais desfavorecidos e os filhos de imigrantes eram, habitualmente, os que mais “problemas” levantavam. Surgiu a ideia de, em determinados períodos, deixarem estes alunos com outros, os tutores, um pouco mais velhos, admitindo a hipótese de que a comunicação se faria mais facilmente entre eles. Desta forma, os primeiros se beneficiaram da ajuda fornecida pelos segundos, em termos de proximidade de código cultural, valores e linguagem e passaram a ter mais sucesso na escola. A distância cultural entre alguns professores e alguns alunos é, por vezes, tão grande que a incomunicação é quase uma certeza. Contudo,

Não basta pôr lado a lado alunos de diversas origens para se estabelecerem mais intercâmbios e contactos. Tem de haver uma vontade suplementar para os incitar à cooperação, às tarefas conjuntas, à organização colectiva. E isto não se deverá ao facto de haver professores que acreditam no que fazem, que já estão convencidos dos bons fundamentos desta abordagem educativa? Não serão, afinal de contas, professores que já adquiriram uma certa cultura de tutoria intercultural (Baudrit, 2009, p. 86).

Há outras experiências de tutoria a decorrer, recentemente, no sistema educativo português, e que, no limite máximo das boas intenções, ocorreriam em uma relação de um para um, com um professor para um aluno que tenha necessidades educativas especiais, que tenha dificuldades de integração na escola ou na turma, comportamentos perturbadores, nas aulas ou em outros espaços da escola.

entre as intenções e a prática. Condicionada pela economia, a pedagogia não tem conseguido fazer tutorias com um docente para um grupo restrito de alunos.

Vejamos, a seguir, parte de uma entrevista realizada com um professor da escola da praia a respeito de uma tutoria:

César (C): É o D [nome do pai do aluno]. É o gajo que juntou aí os burros para fazer uma manifestação, no Verão...

Investigador (I): Relativamente a esse caso, tu eras tutor?

C: Eu sou tutor este ano de três alunos.

I: Os TEIP é que constroem essa figura do tutor?

C: O tutor... mesmo quando não éramos TEIP (eu já fui tutor e, aliás, suponho que até com algum sucesso). Daí que me tenham pedido para eu ser tutor deste garoto... isto muitas vezes parece que estou aqui a lavar a minha manta dourada, mas não. Tive um aluno que foi aqui um bocadinho problemático na escola, o Adile, um marroquino, *eh*, pá e o Adile foi um aluno com um certo sucesso... aqui na escola, depois de ter sido meu tutorado.

I: *Explica*-me melhor, esse tutor...

C: ...é um acompanhante de estudos que faz 45 minutos, geralmente, numa semana. O que é pouquíssimo!! O que é que eu faço? Colaboro com ele nos trabalhos de casa...

I: Isso é uma actividade do projecto educativo, ou é o pai que vem pedir para o filho ter um tutor?

C: Não, não, não, é o director de turma que vai propor ao pai porque considera que ele reúne condições para ter uma figura não parental, que o oriente a estudar, que o oriente a manusear um livro...

I: Então isso há em todas as escolas?

C: Há em todas as escolas, isso é de lei. O Adile quando foi meu tutorando não havia TEIP, pura e simplesmente.

I: E esse é um dos exemplos de sucesso de mediação?

C: De alguma forma, mas o Adile nunca tinha pegado num livro com pinturas do Leonardo Da Vinci, não é? Nunca tinha folheado um Atlas. Quando eu fui com ele ao Google para o gajo me ver a cidade onde nasceu e onde ia passar sempre dois meses a traba-

lhar durante o ano, que nos lixava o trabalho todo, porque a família queria... fez uma colagem a mim, que foi uma coisa espetacular. A ligação foi tão forte ou tão pouco, que, um belo dia, resolveram trazer-me um presente de Marrocos. Então trouxe-me uma camisa com lantejoulas, que não me servia nem com os braços assim. Era um número pequenito...

I: Achas que esse papel de tutor é também um exemplo concreto de potencialidade da Lei, pelo que eu estou a ver, para estimular alguns professores a serem mediadores interculturais, mesmo sem estarem num território educativo de intervenção prioritária?

C: Apesar de... atenção, nós acabamos por não ter contato nenhum com a família...

I: Mas o aluno traz a família na cabeça dele.

C: Claro, claro. Eu acabei por me dar razoavelmente bem com o pai, por minha iniciativa pessoal, porque o pai vendia no Pedrógão... vendia na feira de Monte Redondo, "nos 29". E esse processo foi um processo giríssimo. Quando ele tinha um problema de provocação dos gajos aqui do bairro, ou coisa que o valha, vinha ter comigo, muito nervoso, para eu facilitar as coisas. Vinha-me fazer queixas... a mim. Foi uma ligação espantosa, mexeu comigo aquela experiência.

Esta experiência mostra-se interessante, mas o César refere-se à falta de tempo para o exercício destes papéis sociais. Outros docentes falam de falta de formação em mediação. As expectativas são muitas vezes elevadas, criando, às vezes, algum desânimo com os resultados finais, o que não aconteceu neste caso. Contudo, de novo a falta de formação e de capacidade de onipotência de um professor só: se um aluno é muito pouco assíduo, primeiro é necessário conseguir fazê-lo frequentar as aulas. Só depois se parte para a definição de novos objetivos, com o cuidado de manter a assiduidade anteriormente alcançada.

Seria necessária uma grande colaboração entre todos os serviços e recursos que possam estar envolvidos, quer sejam da escola, quer sejam exteriores à mesma. A colaboração da família é também vital. Dentro da escola é preciso envolver, em primeiro lugar, o conselho de turma, depois serviços e recursos restantes. É fundamental que o professor consiga estabelecer empatia com o(s) aluno(s) a seu cargo, sem com ele(s) e com os seus problemas se identificar, totalmente, já que, muitas vezes, a carga emocional se torna excessiva. Novamente os limites da capacidade humana de um profissional multifunções que é quase visto como um “super-homem”. Como sair deste imbróglio? Idealizamos uma escola com equipas multidisciplinares em cujo trabalho docente haja espaço para mediadores interculturais e sociopedagógicos a fazer trabalho de pátio, de mediação com as famílias e as comunidades em articulação com os projetos educativos de cada escola e seus professores.

O acompanhamento dos alunos é, atualmente, cada vez mais assumido como a pedra basilar do sucesso educativo. A intervenção formativa, dirigida a alunos de grupos sociais diversos, poderá traduzir-se em mediação entre aluno, ação educativa e exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde etc., em uma abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural e sociopedagógica (Almeida, 2010 e Vieira, 2016). A escola, que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, e mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão na mesma.

Referências

- ALMEIDA, Vítor. *O mediador sociocultural em contexto escolar: contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.
- BAUDRIT, Alain. *A tutoria: riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora, 2009. (Coleção Ciências da Educação, 25, Século XXI).
- BENAVENTE, Ana et al. *Renunciar à Escola: o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século, 1994.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- CHAVEAU, Gérard e CHAVEAU Rogovas. “L’enfant, le milieu loca et les savoirs scolaires”. In CHAVEAU, Gérard e DURO-COURDESSES, Lucile (orgs.). *École et quartiers*. Paris: Editions L’Harmattan, 1989, pp. 55-68.
- CORTESÃO, Luíza. *Ser professor: um ofício em extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- ESTEVE, José Manuel. *O mal estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990a.
- _____. Raul. *A construção do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- _____. Raul. “O processo educativo: ensino e aprendizagem?” *Educação, sociedade & culturas*, n. 1. Porto: Afrontamento, 1994, pp. 29-50.
- JARES, Xesus Rodriguez. *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições, 2007.
- MARÍ Y TARTE, Rosa. “Mediación socioeducativa desde una perspectiva intercultural”. In PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (orgs.). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 2010, pp. 100-15.
- MARLI, André (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2006.

- NÓVOA, António. “Os professores e o ‘novo’ espaço público da educação”. In TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 217-33.
- PERES, Américo Nunes. *Educação intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias na escola*. Porto: Profedições, 1999.
- PERRENOUD, Phillipe. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. São Francisco: Jossey/Bass, 1983.
- SILVA, Pedro. *Interface escola-família, um olhar sociológico: um estudo etnográfico no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2001.
- TARDIF, Maurice e LESSARD Claude (orgs.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, Manuela. *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1995.
- TEODORO, António. *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, 2006.
- THURLER, Mónica e PERRENOUD, Philippe. *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora, 1994.
- VIEIRA, A. *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições, 2016.
- _____ e VIEIRA, Ricardo. “Educação e trabalho social na escola”. *A página da educação*. 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>>. Acesso em:
- _____. *Histórias de vida e identidades, professores e interculturalidade*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem/Edições Afrontamento, 1999a.
- _____. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições, 1999b.
- _____. *Educação e diversidade cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria/CIID-IPL, 2011.
- ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa, 1991.